Les critères d'analyse des manuels de l'ONL

(Document de compilation d'extraits du site : http://onl.inrp.fr/ONL)

[**Axes d'apprentissage de la lecture** ⇨ Compétences ⇨ Types d'activités possibles]

L'identification des mots

I. 1 – Les discriminations

1.1. La discrimination auditive (des sons de la langue : les phonèmes)

Ce sont les activités ou exercices qui permettent à l'élève de développer la conscience phonologique, c'est-à-dire la capacité à manipuler les sons de la chaîne parlée de façon consciente et contrôlée.

1.1.1. Segmenter un mot en syllabes

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de couper un mot, à l'oral, en morceaux de mots : par exemple, le mot « picotin » sera découpé – segmenté – en « pi / co / tin », c'est-à-dire en trois syllabes. Ce découpage permet de familiariser l'élève à la structure syllabique qu'il rencontrera à l'écrit.

1.1.2. Repérer une rime commune

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de détecter auditivement une voyelle commune à plusieurs mots ; par exemple, la rime commune aux mots « tortue, méduse, flûte, purée, tu » est / y / (prononcer « u ») ; il s'agit bien de reconnaître un phonème - voyelle, c'est-à-dire un son de la langue, et non une lettre. La substitution du « u » par un autre son voyelle suffirait à changer le sens du mot, par exemple le /y/ remplacé par un /a/ et « tu » devient « ta ». Ce type d'exercice se fait à l'oral, sans support écrit (ou à partir de dessins), sinon l'élève recherchera visuellement la lettre qui transcrit ce phonème, et il s'agit alors d'une autre activité dépendant de la discrimination visuelle ou du principe alphabétique.

1.1.3. Repérer et localiser un phonème

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de détecter auditivement une consonne commune à plusieurs mots, et de la localiser dans ces mots ; par exemple, le phonème commun aux mots « deux, modèle, samedi » est /d/ ; ce phonème est placé au début du mot « deux », au milieu du mot « modèle », à la fin du mot « samedi » ; dans les exercices, la détection de ce phonème se fait à l'oral, mais sa localisation pour chaque mot se présente à l'écrit sous forme de petites cases avec une consigne du type « mets une croix dans la case où tu entends le son « d ». Parfois, l'exercice consiste à faire repérer deux consonnes proches, par exemple sourde / sonore, « d » / « t » ou « b » / « p » dans « boule » / « poule » …

1.1.4. Segmenter un mot en phonèmes (conscience phonologique)

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de décomposer oralement un mot en phonèmes, de façon linéaire ; par exemple, le mot « tortue » sera décomposé en /t/+/o/+/r/+/t/+/y/, où chaque phonème à une position particulière.

1.1.5. Repérer, dans des mots, un groupe de consonnes identiques

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de trouver, dans différents mots dits oralement, un groupe identique de consonnes ; par exemple, il devra repérer, de différentes manières, les sons /kr/ dans « crapaud, accrocher, craie, … » ou bien opposer /kr/ à /tr/, etc.

1.2. La discrimination des graphies de l'écrit (les graphèmes)

Le terme « repérer » signifie trouver la présence d'un item (lettre ou groupe de lettres) dans un mot ou un ensemble de lettres, alors que le terme « discriminer » signifie trouver un item (lettre ou groupe de lettres) par comparaison (par exemple, repérer « ai » dans « j'ai une maison », et discriminer « ai » dans « ei ai eu ai ei ou ai ».

1.2.1. Repérer ou discriminer visuellement des mots

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de retrouver un mot cible dans un ensemble de mots proposés ; par exemple, entourer le mot «appelle » dans la suite « apporte, arrive, appelle, … », ou « oiseau » dans la suite « moineau, oiseau, poireau, oiseaux, … » ou « miaula » dans « Vers midi, Minou miaula mollement, il avait faim ! ».

1.2.2. Repérer ou discriminer visuellement des syllabes dans une liste de syllabes ou dans des mots

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de retrouver une syllabe donnée en modèle, à travers plusieurs mots ; par exemple, entourer « mi » dans « domino », « midi », « amie » …, ou « ta » dans « ta, fa, TA, la, da, to, ta, fo …».

1.2.3. Repérer ou discriminer visuellement une ou plusieurs lettres dans des mots ou des séries de lettres.

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de repérer une lettre dans une suite de lettres ou dans des mots. Par exemple, la lettre « m » dans les mots proposés « malade, ami, tomate », ou de discriminer « m » dans la suite « A n m u M v N m W n ».

1.2.4. Discriminer un mot , une syllabe, une lettre, dans différentes écritures (cursive, script, capitale, etc.) sans dessin.

Ce sont les activités ou exercices qui poussent l'élève à lire indifféremment un même mot écrit en différentes polices de caractère : chapeau, chapeau, CHAPEAU, chapeau , en script et en cursive, minuscule ou majuscule. On peut lui demander d'entourer le mot « chapeau » chaque fois qu'il apparaît dans la liste donnée «*chapeau*, château, chapeau, CHAPEAU, *RATEAU*, *chapeau*… Le même exercice est parfois proposé avec des syllabes ou des lettres.

I.2 – Du principe alphabétique à la fixation orthographique

2.0 Découverte du principe alphabétique

Ce sont toutes les activités qui mettent en lumière ou qui font expérimenter le lien entre phonèmes et graphèmes « j'entends – je vois », pour favoriser la compréhension du principe de correspondances entre ces unités. Par exemple, la prononciation d'une lettre, ou le lien entre l'oralisation de /p/ + /a/ = /pa/ vs /ap/ vs /pi/ …, avec les graphies correspondantes. Ce sont aussi les activités qui montrent les relations entre phonies et graphies (par des tableaux, des schémas, des flèches, etc. Ce sont aussi les exercices qui font manipuler/ permuter phonèmes et graphèmes ensemble, à partir de la conscience phonémique.

2.1 Vers la connaissance du code

2.1.1. Prononcer une syllabe

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de lire silencieusement ou oralement plusieurs lettres en une seule émission de voix : t+r+i > tri ou v+a+l > val ou k+ou > kou …

2.1.2. Compléter un mot avec une lettre (avec dessin)

Ce sont les activités qui manifestent des oppositions comme « le port / la mort » ou les exercices qui demandent de compléter à l'écrit un mot avec une lettre proposée ou à choisir parmi plusieurs ; par exemple, écrire « f » ou « j » dans «la _our », « le _our »…

2.1.3. Compléter un mot avec une syllabe simple (avec dessin)

Ce sont les activités qui montrent – par l'observation ou le repérage – la combinatoire, la construction écrite de syllabes, et les exercices qui demandent à l'élève de compléter un mot. Par exemple, compléter avec « ro » ou « or » les mots suivants (avec dessin d'aide ou non) « un __binet », ou « __dinaire»…

2.2. Vers la maîtrise du code de l'écrit

2.2.1. Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

Ce sont les activités de découverte de nouvelles graphies, ou les exercices qui conduisent l'élève à lire – observer, distinguer – et exploiter les diverses graphies possibles d'un même phonème ; par exemple « è » « ai » « ei » pour le son / ɛ́ / dans un exercice où il faut compléter des mots bal__ne, f__re…

2.2.2. Connaître puis maîtriser la segmentation écrite

Ce sont les activités qui mettent en relief certaines syllabes nouvelles – isolées ou dans des mots – proposées lors de la découverte d'une nouvelle graphie, ou les exercices qui demandent à l'élève de segmenter correctement un mot écrit en syllabes : « maison » > « mai »+ « son ». Nous comptons ici aussi la demande de segmentation de mots dans une chaine graphique de mots écrits liés « jaiununiformeunique », « mamamanmange ».

2.2.3. Discerner les différentes prononciations d'une lettre, d'une graphie

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de lire une lettre selon son environnement ; par exemple, « s » n'aura pas la même valeur phonique - ne se prononcera pas de la même façon – dans les mots « maison, chanson, temps ». Pareil pour « potion et potiron ». Nous intégrons ici les mise en valeur ou la manipulation des lettre muettes, dont le « e », ou le « s » ou le « x » ou les « nt » en finale de mots – pour des raisons morphologiques).

2.3. Vers la lecture combinatoire

La lecture combinatoire est une capacité qui permet à l'élève de lire de façon linéaire une suite de lettres, en respectant la valeur propre à chacune de ces lettres selon son environnement. Elle relève de ce qu'on appelle le déchiffrement.

2.3.1. Lire des syllabes complexes

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de lire des suites de lettres groupées, constituées d'une structure du type consonne+consonne+voyelle+consonne.

2.3.2. Lire des mots ou des phrases déchiffrables sans dessin

Ce sont les activités ou exercices qui invitent l'élève à effectuer sans aide la lecture de mots ou de phrases, grâce aux connaissances accumulées au fil des leçons. Souvent, ces mots et phrases contiennent une nouvelle graphie étudiée.

2.3.3. Reconstituer des mots (à partir de mots tronqués, de nuages de lettres, de syllabes, …)

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève d'utiliser ses connaissances, ou d'appliquer une nouvelle découverte de graphie, à la reconstitution ou au complément de mots tronqués. Il utilise alors les matériaux qui lui sont fournis – un nuage de lettres, des syllabes mélangées – ou bien il complète sans support et sans aide.

2.4. Vers la fixation orthographique, par la lecture

2.4.1. Mémoriser des mots déchiffrables (avec ou sans classement)

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de se rappeler, en les mémorisant de manière explicite « retiens » ou en les rencontrant fréquemment de manière implicite (dans divers exercices d'application), les mots qu'il sait déjà déchiffrer, de façon à ce qu'ils deviennent suffisamment familiers pour être reconnus immédiatement par la voie directe ; ce sont des activités qui favorisent la fixation orthographique.

2.4.2. Retrouver des mots déchiffrables dans un corpus

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de montrer ou de dire dans un texte tous les mots qu'il sait déjà lire, même s'il ne les a pas encore rencontrés ailleurs. Certaines activités conduisent ainsi les élèvent à distinguer diversement les mots déjà décodables et les mots qui ne le sont pas encore, c'est une prise de conscience.

2.4.5. Lire des graphies irrégulières ou peu fréquentes

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de lire des graphies qui, par leur particularité, ne sont pas déchiffrables, comme « an » dans « temps, faon, « taon » », ou bien « a » dans « femme » et « e » dans « monsieur »… nous avons placé également dans cet item la découverte puis l'usage des lettres doubles – gémellaires « ll » et des mots difficiles à prononcer « taxi / exutoire / excuse » pour diverses raisons spécifiques, par exemple parce qu'ils sont d'origine étrangère ou régionale « watt / wagon / wapiti / WC … ». Cela fait partie également de la fixation orthographique.

2.4.6. Mémoriser ou copier des mots outils non déchiffrables

Certains mots peuvent être mémorisés volontairement « boîte à outil, je retiens … » très tôt, par nécessité. Ils sont extrêmement fréquents mais ne feront l'objet d'un apprentissage que tardivement, du fait de leur complexité graphique, par exemple « mais, un, donc, je, … »). Il est nécessaire de les exploiter très tôt pour lire des phrases courtes. Ils feront l'objet d'un décodage plus tard. Leur mémorisation est purement opérationnelle et deviendra un peu plus tard l'objet d'une fixation « orthographique » réelle.

I.3 – La reconnaissance globale des mots

Cette rubrique est proposée ici non pas parce qu'elle est recommandée lors de l'apprentissage - au contraire, elle est l'objet de fortes réserves - mais plutôt parce que ces critères sont encore fréquents dans certains manuels. Il est bon donc de les recenser pour pouvoir en tenir éventuellement compte dans l'observation du manuel.

3.1.1. mémoriser des mots non déchiffrables mis en relief, sans classement

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de se familiariser à la reconnaissance globale d'un mot de vocabulaire, par exemple en devant l'apprendre par cœur. Or, ce mot est, à ce moment de l'année, impossible à déchiffrer. Pour qu'il soit toutefois reconnu, le manuel ou le cahier d'exercices le présente dans un contexte précis, celui de la leçon étudiée en classe, avec éventuellement un dessin

d'accompagnement ; ces mots sont représentatifs du vocabulaire de la leçon, mais sans être regroupés en catégories sémantiques ou grammaticales, et sans être particulièrement fréquents ou légitimes.

3.1.2. mémoriser des mots non déchiffrables, avec classement

Activités identiques au critère précédent, ces activités ou exercices présentent de plus un classement en noms communs, en verbes, en adjectifs …Néanmoins, leur apparition est toujours aussi aléatoire et artificielle. Nous excluons ici les mots outils intégrant le critère 246.

3.1.3. mémoriser en les copiant des mots non déchiffrables (script —> cursive)

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève d'écrire en caractères cursifs, c'est-à-dire attachés, des mots proposés en script, c'est-à-dire en caractères d'imprimerie. Ces mots sont non déchiffrables et sont donc reproduits à partir de leur forme, afin de les fixer en mémoire pour une lecture ultérieure.

3.1.4. Manipuler, mémoriser des silhouettes, des formes de mots, non déchiffrables

Ce sont les activités et exercices qui soumettent les élèves à des mots non déchiffrables, présentés sous une forme approximative de silhouette. Ainsi les mots « belle » et « telle » présentent-ils la même silhouette générale, tout comme "balle" et "bille", et feront l'objet d'une devinette au repérage.

3.1.5. Manipuler des phrases non déchiffrables

Ce sont les activités qui invitent l'élève à découvrir, faire des hypothèses, manipuler les mots non décodables d'une phrase proposée et intégrant généralement quelques mots appris par cœur par ailleurs.

La compréhension

Les critères sont proposés afin de permettre deux lectures possibles :

- Les unités de langue sur lesquelles l'enfant est amené à découvrir l'écrit : le texte, la phrase, le mot.
- Les différents aspects du travail sur la compréhension et son apprentissage.

Les critères ont été regroupés en 3 <u>indicateurs</u> qui reflètent les principales composantes de la compréhension. Ils sont organisés de manière à montrer comment on peut passer d'une réflexion assez générale sur le texte à une forme d'analyse plus précise.

- Le travail sur le <u>texte</u> : critères 111 à 214 inclus (la construction du sens, la polyvalence des textes, l'endurance de lecture, la cohérence des textes)
- Le travail sur la <u>phrase</u> : critères 221 à 324 inclus (la cohésion des phrases, la morphologie, la syntaxe)
- Le travail sur le <u>mot</u> : critères 411 à 413 inclus (le lexique et le vocabulaire)

LE TEXTE

1 - Le sens général et le sens littéral du texte

1.1 - La construction du sens

Sur un texte lu par l'enseignant :
<u>**1.1.1**</u> - Etudier globalement la compréhension d'une phrase ou d'un texte écrit « lu oralement par l'enseignant à la classe », et son interprétation

Ce critère permet d'établir si des activités de compréhension (le plus souvent la compréhension globale de l'histoire) sont engagées à partir de la lecture « orale entendue » d'un texte écrit présenté dans le livre de l'élève. Ces activités, quand elles existent, demandent des informations sur un texte non décodable : la lecture orale par l'adulte précède nécessairement le moment d'interrogation sur le sens.

Sur un texte lu par l'enfant :
<u>**1.1.2**</u> - Donner le sens d'un texte, l'expliquer, en synthétiser tout ou partie
Ce critère réunit toutes les activités qui favorisent **l'expression** de la compréhension du texte par l'enfant, et toutes celles qui le conduisent à **s'interroger sur le sens** de l'écrit proposé.
- les activités de choix pertinent parmi plusieurs propositions (type QCM), les demandes de complément, de résumé, de choix ou formulation d'un titre. Cette action sur le texte vise à en extraire, sous une forme ou une autre, l'information essentielle ou les informations les plus pertinentes.
- les activités de choix pertinent parmi plusieurs propositions d'une phrase ou d'un paragraphe qui **reformule** ou **paraphrase** le texte original.
- les activités invitant l'élève à **raconter** (paraphraser, reformuler, etc.) le texte ou à en poursuivre le début. Ou bien les activités invitant à utiliser des phrases ou des textes reformulés (reprise d'un texte lu),, à destination d'une autre action sur le texte (type recette).
- les activités qui proposent **d'expliquer** ou de montrer le sens général ou partiel du texte en mettant en relation l'écrit et l'image. Cela nécessite une double interprétation sémiologique et sémantique.

Lier image et texte : c'est une manière plus précise de travailler sur la compréhension de l'image. L'élève doit relier une image avec le texte adéquat, parmi plusieurs propositions. Ou bien, il doit compléter par une phrase descriptive.
Lier texte et image : c'est une manière plus précise de travailler sur la compréhension générale d'un texte en demandant son illustration par un dessin.

<u>**1.1.3**</u> - Repérer des informations explicitement formulées dans le texte (ou une image)
Ce critère rassemble ce qui intéresse le sens littéral (repérage d'un mot, d'un groupe de mots) et ce qui appartient à l'étude locale du texte (le sens d'un paragraphe, d'une phase, …). Dans les manuels, il s'agit de rechercher des informations explicites dans un texte, d'une manière ou d'une autre.

- les activités de repérage lexical (le plus souvent un mot). Elles prennent la forme de questions fermées, ou QCM, du type : comment s'appelle le chat ? de quelle couleur est le pull ? Ratus mange : un fromage/un fruit/son stylo (entoure la bonne réponse) ?
- les activités réclamant une « forme d'interprétation » pour chercher un mot, littéralement indiqué dans le texte. Exemple : l'histoire parle d'un chat qui s'appelle Minou. On demande alors le nom du «

personnage principal » (et non pas le nom du « chat »). Il faut donc que le lecteur opère une translation sémantique pour rechercher correctement le nom du chat.

__1.1.4__ - Construire les inférences (internes au texte) et faire appel aux références culturelles et personnelles (externes au texte)

Ce critère concerne la compréhension de la globalité du texte. Il s'agit d'activités d'intégration qui imposent de mettre en relation des informations parfois éloignées dans le texte pour en éclairer le sens. Parfois, l'enfant doit faire appel à ses connaissances personnelles ou à celles issues d'autres textes. Par ailleurs, nous intégrons à ce critère l'usage des présupposés et de l'implicite qu'il faut gérer dans le texte. Parce que les inférences sont présentes dans la langue orale, et dans tout texte naturel, leur reconnaissance est donc souhaitable dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture de textes écrits.

Faire des inférences :

- les activités de questionnement qui imposent la mise en relation d'informations éparpillées dans le texte, et qui doivent être identifiées par le lecteur pour en permettre la compréhension. Exemple : *Il fut blessé au pied (…) Il partit en boitant.* Il faut ici rapprocher la première information de la seconde, pour la justifier par causalité. Or, elles peuvent être éloignées dans le texte. La place relative des informations les unes par rapport aux autres peut être significative de la facilité de compréhension que le lecteur en aura.
- l'usage d'implicites grammaticaux, sémantiques ou lexicaux (*Guillaume a arrêté de fumer*, ou *Il ne fume plus*, implique qu'il avait commencé), ayant un impact sur la compréhension du texte.

Faire référence à ses connaissances :

- les activités de questionnement sur le texte qui induisent une référence aux connaissances du lecteur.
- la perception de sous-entendus qu'il faut activer pour s'impliquer dans le texte. Exemple :*Pressé, Etienne monta rapidement dans sa Renault et eut un accident*… Il faut comprendre que c'est un accident de voiture, et faire une hypothèse sur le pourquoi. Il pleuvait, *Yannick mit son Burberrys*… il faut inférer que Yannick va sortir sous la pluie et que le Burberrys doit l'aider à se protéger.

__1.1.5__ - Reconnaître ou manipuler les aspects (et variations) temporels et spatiaux

Gérer la temporalité : les activités de perception ou de recherche empirique des indices linguistiques, montrant la présence de la temporalité dans le texte (souvent des informations sur le temps chronique. Exemple : une précision de date peut aider le lecteur à organiser une représentation du monde de l'histoire par rapport à une époque).

Gérer la représentation spatiale : les activités de perception ou de recherche des indices indiquant l'orientation spatiale, qui est particulière en français (qualité acquise par le contexte : la *main* peut être un objet ou un lieu « le creux de la main »), sous la forme de référence absolue ou de déictiques (là, ici), avec un signalement de l'orientation par rapport à la cible ou au site (qui est devant ou derrière quoi ?). Ces informations doivent permettre de construire une représentation de l'environnement dans lequel l'action se déroule.

__1.1.6__ – Favoriser la construction de représentations ; créer une image mentale, faire anticiper, faire appel à l'expérience personnelle …

Les activités qui proposent de réfléchir ou d'imaginer, à partir de la lecture d'une phrase ou d'un texte ou d'un document (y compris une image). C'est une manière de générer ou d'enrichir de nouveaux univers de représentations, de construire des attentes ou de référer à l'expérience personnelle du lecteur.

1.2 - La polyvalence des textes

__1.2.1__ **–** Travailler sur les différents genres et les divers types de textes et leurs caractéristiques

L'apprentissage de la polyvalence passe par la découverte puis la fréquentation des caractéristiques des divers **genres** de textes ou divers **types** de textes. Le contact régulier avec une organisation textuelle, par exemple narrative, ainsi qu'un travail explicite sur ses formes et ses caractéristiques, permet d'augmenter sensiblement sa compréhension.

Les genres de textes (conte, album, fait divers, compte rendu…) : - les activités qui favorisent la distinction formelle des textes, à travers des caractéristiques indiquées ou bien simplement montrées (organisation d'une page publicitaire, d'un conte, son titre, son auteur, l'étude la couverture d'un album, etc.). Exemple : l'activité propose de trouver dans la reproduction d'une publicité le nom du produit, son image, la légende ou le slogan, etc. De la même façon les indices linguistiques physiques d'un poème peuvent être accentués : titre, initiales majuscules, quatrains, etc.

Les types de textes (narratif, descriptif, recherche d'infos) : - les activités qui proposent des textes de divers types ou qui en font observer les caractéristiques, afin de les identifier ensuite. D'autres activités présentent, au contraire, des textes qui mélangent les types, d'une façon naturelle et plus littéraire.

1.3 - L'endurance de lecture

1.3.1 - Lire des phrases (relire des phrases connues ou en lire de nouvelles)

- les activités qui invitent à lire des phrases inconnues, sans autre but que développer la curiosité ou la pratique. Exemple : *Voici d'autres bêtises de Paul* (à la suite d'autres phrases lues précédemment).
- les activités qui demandent de relire dans le cahier des phrases déjà lues dans le livre, avec ou sans une éventuelle autre activité ensuite.
- Les activités qui imposent de lire une ou plusieurs phrases avant d'opérer une action sur celles-ci ou à partir de celles-ci. Exemple : *Lis ces phrases puis …*

1.3.2 - Lire des textes (relire un texte ou en lire de nouveaux)

- les activités qui invitent à lire des petits textes inconnus, sans autre but que développer la curiosité ou la pratique. Exemple : *lire des poèmes.*
- les activités qui demandent de relire dans le cahier un texte déjà lu dans le livre, avec ou sans une éventuelle autre activité ensuite.
- Les activités qui invitent à lire un texte avant d'engager une autre activité. Exemple : *Lis le texte et …*

2 – Les composantes du sens des textes, et des phrases

2.1 – Le sens des textes

2.1.1 - Saisir la continuité d'une histoire, sa chronologie. Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images

- les activités qui favorisent la hiérarchisation chronologique des informations. Elles portent sur les enchaînements des actions, ainsi que sur le repérage d'éléments permettant la cohérence du texte dans son ensemble. Exemple : la mise en ordre d'images, de fragments de textes ou de phrases par rapport à un texte lu, et comportant souvent des reformulations, un usage de la chronologie temporelle, etc.
- les activités de segmentation du texte en paragraphes ou en phrases (du point de vue du sens) et de travail sur l'unité paragraphe et ses caractéristiques.
- les activités de segmentation du texte en paragraphes ou en phrases.
- les activités qui font travailler implicitement l'enchaînement d'actions grâce à la perception de liaisons sémantiques ou logiques (*Oh ! un chien. J'ai peur.* De qui ai-je peur ?).

2.1.2 – Identifier les personnages dans un texte

- les activités qui portent sur l'identification des personnages et des objets dans l'ensemble du texte, par chaîne de substitution pronominale ou lexicale (usage d'hyperonymes, etc.). Exemple : la continuité « référentielle » d'un même personnage diversement appelé tout au long du texte « le chat, Minou, il, lui, le félin, le carnassier » ou « Matthieu, le frère de Yannick, il, le père de… »
- Focaliser pour reconnaître ou nommer les personnages. Exemple : *C'est Kimamila, c'est son ami …*

2.1.3 - Repérer les anaphores entre phrases

- les activités de repérage ou de manipulation des anaphores pronominales : particulièrement, l'étude des pronoms de reprise (*le, il, lui,…*) d'un référent (*le poisson, Alain, etc.*) dans le texte. Ceci favorise la cohérence par la perception de la continuité des objets et personnages tout au long de l'histoire. Exemple : *Pierre bat Paul. Il se fait mal* (qui souffre ? qui est il ? Pierre) / *Pierre bat Paul. Celui-ci a mal* (Paul).

2.1.4 - Etudier l'enchaînement explicite des actions

- les activités qui proposent une étude des connecteurs (mots de liaison causale, etc.) entre paragraphes permettant l'enchaînement et la progression des actions.

LA PHRASE

2.2 – Le sens des phrases

<u>2.2.1</u>- Reconstituer des phrases avec des mots ou des groupes de mots donnés

- l'activité propose des mots, des étiquettes, des groupes de mots pour (re)constituer une phrase connue ou inconnue, avec ou sans le support d'une image.

<u>2.2.2</u> – Construire ou compléter des phrases, avec ou sans mots imposés, avec ou sans image support, à partir ou non d'un texte connu

- ***à partir de mots donnés*** : - les activités de choix de mots ou de groupes de mots, permettant la construction ou l'invention de phrases qui seront réécrites par l'élève. Les mots peuvent être, par exemple, groupés en catégories (noms communs, adjectifs, etc.) ou selon un paradigme (une position dans la phrase).
- ***à partir d'un texte lu*** : - les activités de (re)construction ou de complément de phrase (à partir d'un texte lu auparavant). Il faut alors chercher dans un texte ou une phrase lue auparavant pour compléter.

<u>2.2.3</u> - Expliquer le sens d'une phrase

Expliquer le sens d'une phrase (en répondant à une question, en reliant une phrase et une image, en choisissant une image/phrase, en la reformulant…)
Le sens de la phrase est souvent travaillé en début d'année en relation avec une ou plusieurs images. Ici se situe un apprentissage de la compréhension plus transversal, qui fonctionne par redondance entre texte et image.

Trouver le sens global d'une phrase : - les activités qui consistent à relier des phrases et des images de manière pertinente, à compléter une phrase à partir d'une image, avec des mots connus ou découverts dans la lecture du jour, ou à s'interroger sur une lecture de phrase composée de mots connus ou à décoder, etc.

Répondre à des questions ouvertes :
Les activités qui invitent à réfléchir à une question ou une consigne pour produire ou permettre l'interprétation personnelle.

Répondre à des questions fermées :
Les activités de réponse à une question fermée sur le texte, par exemple en complétant une phrase à trou (la réponse est dans une phrase ou un texte lu auparavant).

Faire le lien phrase/image :
Ce sont les activités d'illustration d'une phrase par une image, ou bien de choix d'une phrase décrivant une image (notamment les actions qui y sont manifestées), ou bien encore des questions précises sur une image, qui nécessitent non seulement son étude détaillée mais aussi une mise en mots ou le choix d'une phrase appropriée.

<u>2.2.4</u> – Faire varier le sens localement dans la phrase (en ajoutant ou choisissant un mot ou un groupe de mots.)
Les activités qui amènent le lecteur à choisir un mot pertinent et à le placer dans la phrase, à réfléchir sur les compléments (ajouts), les groupes de sens, les expansions, les énumérations dans la phrase et le travail sur la phrase minimale. Ce sont des activités d'ajout, de suppression ou de choix dans des phrases ou des textes à trous.

<u>2.2.5</u> - Travailler sur l'enchaînement des actions et l'usage des anaphores *dans* la phrase (connecteurs, chronologie, etc.) et sur la continuité de la référence (pronoms, etc.)
Le travail s'effectue la plupart du temps sur des phrases complexes, voire deux phrases simples enchaînées. Il s'agit de focaliser l'observation sur la structure des phrases et ce que cela apporte au sens. C'est un travail qui rejoint syntaxe et sens.

Etudier la continuité de la référence dans la phrase : - les activités liées au repérage et au travail sur les **pronoms** de reprise d'un référent (personnage ou objet), dans une phrase. Par exemple, l'élève choisit le pronom adéquat en genre ou en nombre, il identifie le référent d'un pronom (c'est le chat, c'est Ratus, etc.). Il peut aussi être amené à choisir un mot dans une liste pour construire une anaphore lexicale de substitution logique dans une phrase, par rapport à un référent indiqué dans la phrase précédente (*Aurélien a perdu sa gomme. Amélie <u>le/la/les</u> retrouve*).

Etudier la continuité et l'ordre des actions : - les activités qui proposent de choisir un **connecteur logique** permettant d'enchaîner des actions (causalité, successivité, etc.) ou de choisir la terminaison verbale qui permet de construire une progression temporelle, **à l'intérieur d'une phrase**.

3. Structure de la langue

3.1 - Morphologie

<u>3.1.1</u> - Manipuler les verbes et leurs terminaisons (flexions, etc.)

Les activités qui s'intéressent aux flexions des verbes, en fonction du temps ou des personnes (Exemple : des choix ou des changements de terminaison) ; à la connaissance et l'usage des pronoms et à la construction de la négation (y compris l'observation de fragments mis en reliefs).

<u>3.1.2</u> - Accorder les mots ou groupes de mots (accords GS – GV - accords en genre ou en nombre dans le GN, repérage du genre – du nombre)

Accords GNS – GV (Groupe Nominal Sujet – Groupe Verbal) - les activités qui portent sur l'observation ou la manipulation des accords entre groupe sujet et groupe verbal, soit par complément (ajout de la terminaison, etc.), soit par choix multiple. Tantôt l'activité focalise sur le GS (le GV étant donné), tantôt l'inverse, tantôt sur un choix dans les deux groupes (par exemple, en recomposant des phrases connues).

Accords en genre ou en nombre dans le GN (Groupe Nominal) : - les activités qui concernent les accords en genre et en nombre, à l'intérieur du GN (l'ensemble des mots qui le constitue). Ce sont des activités de substitution (remplacer un mot par un autre avec choix du genre ou du nombre), de transformation (transformer tout au pluriel ou au singulier) ou de complément.

Genre : - les activités qui consistent à distinguer les diverses formes de réalisation du masculin et du féminin, à l'intérieur d'une même catégorie (mettre au féminin des noms de métier, d'animaux, etc.), étudier les diverses formes morphologiques des pronoms, déterminants, etc.
Nombre : - les activités qui consistent à distinguer les diverses formes de réalisation du singulier et du pluriel, à l'intérieur d'une même catégorie (mettre au pluriel des noms en –al, etc.), étudier les diverses formes morphologiques des pronoms, déterminants, etc.

3.2 - Syntaxe

<u>3.2.1</u> – Observer ou être familiarisé avec les différents types et formes de phrase

Les activités réunies ici portent à la fois sur le statut et la forme des phrases, leur catégorisation ou leurs transformations (phrase simple, complexe, interrogative, etc.) et sur la mise en valeur de l'information (focalisation, etc.).

Travailler sur les phrases impératives, déclaratives, exclamatives et interrogatives : - les activités qui proposent des transformations d'une forme vers une autre, qui demandent ou suggèrent simplement le repérage des caractéristiques de ces formes, ou qui invitent à recomposer ces phrases à partir de mots ou groupes de mots.

Manipuler les formes affirmative et négative : - les activités qui font faire des classements et des transformations de forme négatives (repérages des composants de la négation).

Etre mis en présence du discours direct, rapporté, du dialogue : - les activités explicites de repérage ou de transformation des types de discours. Certaines activités formelles font plutôt manipuler les discours de manière implicite en CP.

Distinguer phrase orale / phrase écrite : - les activités qui invitent à observer des transcriptions d'oral à l'écrit pour en saisir les caractéristiques voisines ou divergentes.

<u>3.2.2</u> - Etudier la position des mots et groupes de mots dans la phrase (segmenter des phrases en mots et groupes de mots - par exemple GNS/GV - manipuler les composants du GN,…)

Segmenter la phrase en mots : - les activités qui proposent de fragmenter des phrases en séparant ou listant les mots qui les constituent.

Etudier la position paradigmatique :

- les activités qui proposent d'effectuer des substitutions d'unités de même catégorie. Par exemple « *le, ce, mon, notre*, … appartement est situé à Paris ». Le but semble autant de montrer des remplacements possibles d'unités, de manière structurale, que de légitimer empiriquement les intuitions sémantiques qui y sont attachées.

- les activités reconstitution de phrases connues à partir de choix multiples. Par exemple, ajouter systématiquement le mot « sujet » qui convient (parce qu'il est déjà connu à travers un texte lu précédemment) dans des phrases à trous.

Explorer les composants du groupe nominal : - les activités systématiques de reconnaissance et de manipulation des unités qui composent le groupe nominal, quelle que soit leur position fonctionnelle. Le plus souvent ces activités se traduisent par des extensions (choix multiples) ou des réductions du GN.

Travailler sur les propositions de la phrase : - les activités qui proposent, le plus souvent de manière implicite de travailler sur les grands constituants de la phrase complexes : les propositions.

3.2.3 – Manipuler la catégorisation des mots, même implicitement

- les activités qui soumettent le lecteur à des catégorisations formalisées mais implicites (mots en colonnes). C'est une forme de grammaire implicite et intuitive. L'enfant réfléchit sur les mots « qui vont ensemble ».

- les activités qui proposent de reconnaître ou de construire par comparaison, imprégnation, imitation ou simple présentation, des listes de mots de même catégorie. Souvent, les catégories sont présentées comme telles de manière implicite : *le chien / aboyer / je mange / il parle / le plat / multicolore / venir,* … où le mot d'accompagnement (pronom, déterminant, etc.) permet un classement par récurrence des formes.

D'une manière générale toutes les activités qui soumettent l'enfant à des catégories implicites (verbes, noms communs, adverbes, etc.) ou qui lui demande de manipuler des mots appartenant à une même classe (mots fonctionnels, etc.).

3.2.4 - Travailler sur la ponctuation et les majuscules

- les activités qui invitent l'élève à réfléchir à la ponctuation de phrase (les virgules ou les parenthèses), ou à la segmentation entre phrases, ou sur un choix plus sémantique (point d'exclamation, d'interrogation, etc.) et les activités autour des majuscules liées à la phrase.

LE MOT
4 – Lexique

4.1.1 - Enrichir le vocabulaire (fréquentation ou activités explicites). Etendre ou utiliser le vocabulaire (mots tordus, mots croisés, jeux de mots, etc.)

- les activités qui permettent ***d'étendre ou d'utiliser le vocabulaire***. Elles imposent parfois l'apprentissage par cœur de mots, par liste ou individuellement, avec ou sans support image. Ces listes peuvent s'organiser à travers une approche disciplinaire ou thématique. Jeux de mots croisés, de définitions, de confrontation de sens, jeux de mots, mots tordus, etc.

4.1.2 - Travailler sur les bases de mots et leurs dérivés

- les racines des mots : - les activités portant sur les racines dans les mots, activités implicitement tournées vers les étymologies, les éléments communs dans des mots, etc. Ce critère concerne aussi la connaissance des radicaux verbaux, mais pas leurs flexions.

- les mots dérivés : - les activités centrées sur la générativité de dérivés par association, ou bien une réflexion sur les régularités et exceptions : *relier / lier / délier – refroidir / froidir / défroidir.*

4.1.3 - Travailler sur les champs sémantiques

Travailler sur les champs sémantiques :

- d'une part les activités portant sur la constitution de familles de mots (les bases, les radicaux, et leurs dérivés). Le plus souvent c'est un travail d'observation des formes, de leur régularité, de leur fréquence, … ; par exemple : chasser les intrus entre des mots du type : froid – refroidir – fraîcheur – réfrigérateur – fromage… ou bien organiser une liste : couper, découper, coupe, … (champs lexicaux)

- d'autre part, l'étude des mots qui peuvent être rassemblés parce qu'ils permettent d'évoquer un monde, un univers particulier : par exemple, l'étude des mots pour évoquer ou décrire la montagne, ou les animaux, ou la maison (*toit, murs, fenêtres*, etc.) ; on s'interroge sur les liens de parenté entre mots ; ou bien les mots qui parlent des vacances (*montagne, ski, glisser, ensoleillé*, etc.), qui sont des éléments de cohérence textuelle ; ou bien encore les mots qui peuvent être classés en liste sous un titre englobant (hypéronymes), par exemple : *les chats sont des félins qui sont des mammifères*, etc. ; ou bien enfin l'observation des mots dans leur rapport à d'autres mots : par exemple, *père* par rapport à *mère* ou *fille* ; *mère* par rapport à *maison mère* ou *mère supérieure* (champs notionnels).

Production de textes

Les critères proposés permettent d'identifier et comptabiliser, dans les manuels, les exercices susceptibles de développer chez l'élève-apprenant diverses habiletés dans le domaine de la production d'écrits. Nous avons distingué trois catégories d'indicateurs : le graphisme (en tant que motricité fine), l'écriture (la copie mais aussi les activités qui induisent une pratique d'écriture) et l'expression écrite (essentiellement les activités qui stimulent la production, guidée ou totalement autonome).

En ce qui concerne l'expression, nous ne comptabilisons que les exercices qui proposent une activité collective et qui concernent tous les élèves. C'est pourquoi nous ne prenons pas en compte les exercices "supplémentaires", prévus pour occuper les élèves les plus rapides ou différencier l'apprentissage (qu'il s'agisse de tester les compétences, de les développer, ou de remédier à certaines difficultés) : ce travail est réalisé dans la partie "bilans et prolongement" de notre étude.

1 - Graphisme - motricité fine

Il s'agit de relever les exercices qui conduisent les élèves à la maîtrise des outils scripteurs en terme de motricité fine pour écrire les lettres, les mots et les phrases selon la norme, dans un espace plus ou moins délimité, qui va se préciser tout au long de la progression.

1.1 - Tracer dans l'espace (en l'air)

Il s'agit, d'une part, des exercices qui consistent à "gestuer", en l'air, la forme d'une lettre avec le doigt ou la main, en suivant le maître ou de mémoire. D'autre part, ce sont les exercices où il s'agit de tracer une lettre, un mot, sur un support : papier, ardoise, etc.

1.2 - Suivre un tracé avec ou sans guidage

Ce sont les exercices qui demandent aux élèves d'écrire des formes quelconques sur un support vierge ou délimité, avec ou sans contrainte de lignes, dans un espace libre ou en respectant un espace donné. Il peut s'agir de graphisme décoratif ou de formes qui préparent à l'écriture des lettres. L'élève peut reproduire les formes par copie, comme il peut repasser sur un tracé en pointillés ou encore sur ou entre des lignes.

1.3 - Reproduire des lettres isolées (minuscules, majuscules) en différentes graphies, avec ou sans guidage

Ce sont les exercices qui demandent aux élèves d'écrire des lettres une à une sur un support vierge ou avec des guide - lignes, dans le respect d'un espace défini ou sans contrainte particulière. Il peut s'agir de lettres minuscules ou majuscules, à écrire ou reproduire une à une, sur un support vierge ou avec des lignes pour en respecter les normes.

1.4 - Calligraphier des lettres, des groupes de lettres, des mots ou une phrase

Ce sont les exercices qui conduisent les élèves à passer d'une graphie à une autre. les scripteurs doivent adapter la reconnaissance des diverses graphies d'une lettre autour de ses formes canoniques et en automatiser les correspondances. Ecrire des mots puis des phrases permet de scinder les unités de la langue écrite. De même, ce critère comprend les exercices qui isolent deux ou trois lettres présentant quelques difficultés lorsqu'il s'agit de les attacher les unes aux autres, comme le « v » ou le « b » avec le « r » ou avec le « e » ou le « u ». En effet, certaines lettres demandent des transformations lorsqu'on les associe à d'autres…

1.5 – Calligraphier un texte (endurance d'écriture, ...)

Il s'agit ici d'entraîner l'élève à effectuer un effort d'écriture dans la durée, afin de s'habituer à écrire longtemps sans fatigue du poignet (durer dans le geste, adaptation de la régulation tonique du bras - doigts, main, poignet - à la longueur des mots ou phrases à écrire), tout en respectant les formes des lettres et leur lisibilité… C'est un travail d'endurance d'écriture.

2 - Ecriture

Les items de ce domaine correspondent à la stimulation des habiletés de reproduction de signes liés à l'écrit : que ce soit des lignes ou des lettres ou l'initiation à la motricité fine. Les exercices font appel à la fois à la dextérité du geste graphique et à l'observation de différents écrits soit par décomposition grapho-phonémique du code écrit soit par stimulation du lexique mental. Il y a composition de mots et de phrases qui permet de conduire les élèves au sens de l'écrit mais les activités de ce domaine sont toujours guidées et accompagnées. Le processus de traitement engagé par ces épreuves est la copie.

2.1 – Reproduire des mots, phrases et textes

2.1.1 – Copier des mots ou groupes de mots (mots nouveaux ou déjà vus)

Il s'agit des activités qui poussent les élèves d'une part à copier des mots déchiffrables de script à cursive pour développer la fixation orthographique, et d'autre part, à associer un sens à un mot en l'écrivant, exercices qui contribuent à la construction de la représentation de mots en terme de dictionnaire mental, en liant forme orthographique, forme des lettres et sens du mot. Dans certains cas, l'exercice demande de recopier des mots contenant des graphies simples ou complexes, par exemple en les classant dans des colonnes "*Ecris dans la bonne colonne : ceinture, pharmacien, ... - deux colonnes sont proposées : une avec "ein" et une avec "ien"* ...

2.1.2 – Copier une phrase ou un texte (composé de mots nouveaux ou déjà vus)

Copier un texte est une production d'écrit qui ne stimule pas la création d'un message et n'implique pas toujours sa compréhension mais qui doit développer la maîtrise du geste graphique en même temps que la prise de conscience de l'espace feuille. Copier peut également être utile pour la mémorisation. L'élève se familiarise avec le texte en respectant les codes de mise en page. On ne copie pas de la même façon un récit, une poésie ou une recette. La nécessité de copier se présente sous plusieurs aspects. Nous ne relèverons donc pas les exercices qui ont pour but manifesté une imprégnation de l'orthographe des mots (identification des mots). Nous ne relevons pour cet item que les copies de petits textes qui demandent un soin particulier dans la présentation et les copies qui sont nécessaires pour la conservation d'idées : fabriquer des panneaux ou des dossiers, copier une poésie pour l'apprendre ensuite, copier une recette pour la garder, copier une définition du dictionnaire…Nous notons également les copies de phrases déchiffrables de script à cursive car cela renforce la perception orthographique des mots qui les composent.

2.2 – Ecrire des mots isolés

2.2.1- Ecrire sous la dictée des graphies simples et complexes

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève d'écrire un phonème quelle que soit sa graphie : par exemple, écrire le phonème /o/ dans les mots « micro », « chapeau », « préau »… Nous comptabilisons ici également les dictées de syllabes simples ou complexes, n'ayant pas un lien volontaire avec une signification (mot monosyllabiques qui sont pris en charge par le critère 222).

2.2.2 - Ecrire sous la dictée des mots monosyllabiques ([bol], [sac]…)

Nous sélectionnons les exercices qui permettent à l'apprenant de produire du code, à commencer par la syllabe. Nous ne relevons que les dictées de mots monosyllabiques porteurs de sens : il, elle, bol, va , toi etc.

2.2.3 - Ecrire sous la dictée des mots plurisyllabiques.

Nous comptabilisons dans ce critère les exercices qui demandent à l'élève d'écrire sous la dictée, donc de mémoire où en effectuant un codage raisonné, des mots plurisyllabiques. Liés au codage de la langue, ces exercices permettent notamment de se familiariser avec l'orthographe des mots en les écrivant et de favoriser la fixation orthographique.

2.2.4 - Ecrire des mots (librement choisis par l'enfant) sans modèle

Nous relevons dans ce critère les exercices d'écriture de mots sans modèle, connus par l'enfant de mémoire ou qu'il tente de transcrire en tâtonnant. Puisant des patrons orthographiques de mots dans sa mémoire, l'élève s'entraîne ainsi à la fixation orthographique.

2.3. Ecrire des phrases

2.3.1 – Ecrire, sous la dictée ou de mémoire, des phrases ou des groupes de mots préparés.

Il s'agit d'entraîner les élèves à écrire une succession de mots, de phrases, en segmentant les mots au bon endroit. Tous les mots ont déjà été rencontrés ou travaillés auparavant.

2.3.2 - Ecrire, sous la dictée, des groupes de mots ou des phrases non préparés

Il s'agit d'entraîner les élèves à écrire des groupes de mots en parvenant à les scinder au bon endroit (segmentation de la chaîne parlée). Les groupes de mots (seuls ou constituant une ou plusieurs phrases, voire une petit texte) sont énoncés par l'adulte et l'élève doit les reconnaître, les isoler, puis passer de la chaîne orale à la transcription écrite, en respectant le codage.

2.4. Produire des textes " avec accompagnement"

2.4.1 - Poursuivre un texte (phrases à continuer à partir d'un modèle, …)

Il s'agit des exercices qui demandent à l'élève de terminer librement une phrase, voire un texte, commencé(e). Il s'agit de produire du sens en ajoutant librement les idées de son choix et en utilisant les mots qu'on sait coder. Néanmoins, le cadre d'écriture est limité et relativement contraint, en général dans le prolongement d'un élément de combinatoire. Il ne s'agit pas véritablement d'expression écrite mais plutôt de l'exploitation en production, de mots connus ou codables.
Ainsi, nous ne relevons pas les exercices qui demandent de terminer un texte avec un choix de mots ou d'idées proposés et dont toutes les propositions ne sont pas justes . Ces exercices-là développent plutôt la compréhension du texte étudié.

2.4.2 - Ecrire selon un modèle « …à la manière de… » différents types ou genres de textes

Il s'agit d'activités qui sollicitent une production de phrases ou de texte, selon un modèle ou bien « à la manière de… ». Par exemple, l'élève doit décrire avec ses mots un personnage et ses actions, ou encore il doit imiter - pour s'en imprégner - un type de texte étudié : récrire une recette, écrire une lettre, un mode d'emploi, une poésie etc. Il s'agit d'exercices d'entraînement.

3 – Expression

Pour l'expression écrite, on relèvera les exercices qui conduisent l'élève à se mettre en projet d'écriture dans le but de produire un message. On s'éloigne de la simple reproduction de mots pour laisser place à la compétence finale du lire-écrire en terme d'expression de la pensée, de structuration des idées, voire un certain plaisir de création littéraire.

3.1- Produire des phrases « en autonomie »

3.1.1 Produire des phrases en écriture tâtonnée (**à partir d'une banque de mots référents : utilisation de noms, verbes, adjectifs ou prépositions…)**

Il s'agit des exercices qui conduisent l'élève à créer des phrases porteuses de sens en se référent à un lexique déjà utilisé. Il doit inventer des phrases correctement construites, en se référant à une banque de mots disponibles dans la classe. (manuel, fichiers, livres, dictionnaires…). L'élève est conduit, par la création de sens, à utiliser les éléments de la langue et sa structure syntaxique.

3.1.2 Produire des phrases à partir d'un support d'idées ou d'une consigne **(à partir d'un texte lu, d'images, de photos, phrases à continuer ou à compléter sans mot proposé ...)**

Dans ces exercices, il peut s'agir de poursuivre une phrase pour lui donner une fin, de créer du sens tout en gardant le fil conducteur inspiré par le début d'un court récit énoncé par écrit et que l'élève doit finir. Le support d'idée induit un vrai travail de production libre, lié à la construction du sens, et non pas en prolongement de l'apprentissage de l'identification des mots.

3.2- Produire des textes « en autonomie »

3.2.1 Préparer un projet d'écriture

Il s'agit des activités préparatoires à l'expression écrite: en choisir les éléments, en donner l'orientation, s'organiser pour mener à bien un projet d'écriture : « choisis ton personnage », « fais des recherches »…

3.2.2 Ecrire un texte à partir d'un support d'idées ou d'une consigne **(image, débat de classe, …)**

Il s'agit d'écrire un texte qui a du sens en s'inspirant d'un dessin, d'une photo, d'une situation vécue.... Il faut décrire ce que l'on voit, raconter un événement passé, produire un écrit en respectant plus ou moins l'idée que présente le support qui s'ajoute à la consigne.

3.2.3 Rédiger, sans modèle, différents types ou genres de textes **(lettre, demande, mode d'emploi, instructions de montage, recette, règlement, compte rendu…)**

Le but de ce type d'exercices d'expression est de permettre aux élèves de produire des textes et de tendre vers la maîtrise des règles de l'écrit. Il s'agit d'inviter chaque élève à découvrir les formes différentes des textes, en fonction de leur finalité, et en respectant leurs différentes caractéristiques syntaxiques et grammaticales. C'est aussi dans ce critère que nous plaçons l'éventualité d'exercices invitant les élèves à produire du texte libre, sans autre motivation que l'envie de dire à soi ou aux autres.

3.2.4 Ecrire un texte sur un sujet donné.

Nous classons dans ce critère les exercices qui demandent aux élèves de produire des textes sans aucune exigence hormis la consigne thématique. Ces exercices correspondent à ce qu'on peut aussi appeler « la rédaction » ou "la composition de texte". Cette expression écrite vise à développer chez l'élève la maîtrise, la facilité et l'envie d'écrire pour exprimer une histoire, des informations ou son avis sur un sujet.

3.2.5 Réécrire son texte pour le corriger

Il s'agit des activités qui doivent conduire l'élève à améliorer son travail en le corrigeant : par exemple, « Vérifie que le titre correspond bien à ton récit… », « Relis ton texte et souligne le sujet et le verbe de chaque phrase… », « Compte les phrases et vérifie les majuscules… »... Ces exercices de révision de texte favorisent la prise de conscience qu'un "premier jet" n'est pas une finalité et que la relecture est importante, tant en ce qui concerne la forme que le contenu et le sens du texte produit.

Environnement culturel

Présentation des textes et environnement culturel

Une étude des manuels qui cherche à être assez significative doit s'intéresser aux textes supports des apprentissages. L'étude qui est conduite ici est plus qualitative que quantitative et repose sur trois aspects observés :

- Nous distinguons, dans un premier temps, le statut des textes sur lesquels reposent les apprentissages. Certains sont significativement destinés à servir de support aux apprentissages de la lecture, d'autres textes sont proposés en accompagnement, avec des objectifs divers, par exemple favoriser la proximité avec différents genres et types de textes, ou bien une ouverture culturelle, une connaissance du monde.
- Nous nous interrogeons aussi sur l'exploitation de ces textes : oral ou écrit ?
- Ensuite, nous étudions la relation entre les textes et l'usage des images ou des illustrations.

Enfin, nous tentons d'indiquer quels univers explorent ces textes, les représentations du monde qu'ils génèrent et les motifs dominants qui les traversent.

1) Mode de présentation des textes

1.1 Classification et importance

Nous avons classé les textes en trois catégories :

- Les textes « planètes » : ce sont les textes principaux support initial des apprentissages.
- Les textes «satellites » : ce sont les textes de reprise, d'approfondissement ou de complément en lien direct, thématique et/ou didactique avec les textes "planètes".
- Les textes «météores » : ce sont les textes qui n'ont pas de lien apparent avec les textes "planètes" ou "satellites" – ces textes sont le support d'activités relevant souvent des arts visuels ou de la découverte du monde.

Afin d'étudier leur poids respectif dans l'organisation de l'apprentissage, nous choisi de compter le nombre de mots de chaque catégorie (nous avons opté pour l'utilisation du logiciel *Word*, malgré son degré d'erreurs possibles. Cela reste, en effet, largement significatif pour déterminer des tendances comparables).

1.2 Textes à écouter et textes à lire

Les textes à écouter sont des textes qui sont lus par le maître, les textes à lire, quant à eux, sont lus par l'élève. Le travail sur la compréhension ou en production peut donc être engagé très tôt sur les textes lus oralement par le professeur.

1.3 Types de textes

Nous avons distingué quatre types de textes, parce qu'ils sont avérés dans les manuels ; d'autres formes de classements sont bien entendus valables :

- Narratif : les textes qui racontent une histoire.
- Descriptif : les explications, les documentaires.
- Injonctif : les recettes, les fiches techniques, etc.
- À visée esthétique : les poèmes, les chansons, etc.

N.B. 1 : pour classer les différents textes, nous avons décidé de privilégier une analyse typologique globale, par ex. : un texte narratif est, pour nous, un texte globalement narratif même si une analyse plus fine du texte

considéré pourrait mettre en relief des aspects descriptifs, explicatifs, descriptifs, etc. N.B. 2 : la visualisation des résultats de cette partie est systématiquement liée avec le critère « représentation du monde ».

2) Mode de présentation des illustrations

2.1 Nombre de textes avec illustrations et de textes sans illustration (pas de description nécessaire)

2.2 Types d'illustrations
- Photographies.
- Images, dessins, cartes, etc.

2.3 Traitement des illustrations

C'est l'analyse du rôle des illustrations par rapport aux textes : redondance, complémentarité, contrepoint, exemple, etc.

- Textes + illustrations redondantes (rapport direct entre le texte et l'illustration
- Textes + illustrations complémentaires (rapport direct entre le texte et l'illustration)
- Textes + illustrations divergentes (rapport indirect entre le texte et l'illustration, rapport plutôt de type intertextuel)
- Textes seuls (sans illustration)

Pour les catégories qui mêlent textes et illustrations, nous retenons la dominante. Lorsqu'il y a un rapport direct entre le texte et l'illustration, celle-ci n'est, en effet, ni strictement redondante, ni strictement complémentaire.

3) Références

3.1 Représentations du monde
- Ce sont les références à l'environnement familier, les références au monde (du type "découverte du monde"), les références culturelles, en distinguant ce qui relève d'une part de l'imaginaire et, d'autre part, du réel.
- Références à l'environnement familier : ce que les élèves côtoient au quotidien (univers de la famille, de l'école, des loisirs, etc.).
- Références au monde : toute référence qui appartient directement au savoir scolaire des élèves (identifié dans les Programmes Officiels).
- Domaine culturel : références qui se situent à la fois hors de l'environnement familier des élèves et des contenus des programmes scolaires en vigueur.
  Monde de l'imaginaire : la référence relève du monde fictionnel (de l'invention, des textes, etc.).
- Monde du réel : la référence relève du monde réel (du quotidien, des documents, etc.).

N.B.: la visualisation des résultats de cette partie est systématiquement liée avec le critère « types de textes ».

3.2 Les motifs dominants

Ils seront spécifiés pour chacun des manuels étudiés. En effet, chaque manuel peut révélé des motifs particuliers qui seront alors présentés. A titre indicatif, ils peuvent être organisés par exemple, dans un premier temps, selon quatre domaines :
- Technologique : savoir-faire, pragmatique, le travail.
- Linguistique : savoir-dire, langage.
- Éthique : savoir-vivre, loi, juridique.
- Esthétique : savoir-jouir, sens corporel, *canons* esthétiques, savoir-voir, le regard.